

Giuliano Lancioni*

Insegnamento dell'arabo e certificazione: una panoramica

1. *L'insegnamento dell'arabo in Italia: prospettiva storica*

Da un punto di vista storico, l'evoluzione dell'insegnamento dell'arabo in Italia può suddividersi in tre fasi, caratterizzate da tre atteggiamenti essenzialmente distinti. Si tratta naturale di tipi ideali nell'accezione weberiana: caratterizzano una fase storica in cui sono prevalenti, senza presentarsi sempre in forma pura né escludendo altre tipologie.

Anche in questo caso è utile impiegare un concetto operativo, l'idea gramsciana di "egemonia", ripresa e adattata all'ambito orientalistico da Edward Said: un discorso che, senza escluderne altri, riesce in una determinata fase storica a prevalere e a orientare la società nella sua rappresentazione di un determinato ambito.

Collegando questi due concetti possiamo dire che in ognuna delle fasi storiche che ho individuato esiste un tipo ideale di modello didattico della lingua araba che esercita un'egemonia sull'organizzazione dell'insegnamento ed esemplifica la modalità complessiva con cui la società si mette in relazione con l'apprendimento di questa lingua.

Le tre fasi sono caratterizzate, rispettivamente, da una prevalenza dell'insegnamento di interesse storico-religioso (fino alla metà del secolo XIX), da un interesse di tipo coloniale (dalla metà del secolo XIX alla metà del XX) e da un'accentuazione della visione dell'arabo come lingua di comunicazione (nell'ultimo mezzo secolo).

* Giuliano Lancioni è professore ordinario di Lingua e Letteratura Araba all'Università degli Studi Roma Tre.

I.1. *Insegnamento storico-religioso*

L'interesse per lo studio dell'arabo in Italia, e più in generale in Europa, nasce in un quadro di contrapposizione religiosa, e più generalmente culturale, fra *Christiana natio* e *dār al-Islām*¹, l'insieme dei territori "liberati" dall'Islam dal punto di vista del diritto islamico.

In un contesto europeo e cristiano, questo interesse storico-religioso si manifesta innanzitutto nella scelta dei testi da tradurre: innanzitutto il Corano, testo sacro dell'altro religioso per eccellenza, che è tradotto più volte (dapprima privatamente, poi per il pubblico) e commentato, ovviamente da un punto di vista eurocentrico e cristianocentrico.

Il ruolo centrale del testo coranico – e l'atteggiamento polemico nella sua interpretazione – continuano ad avere una certa rilevanza anche oggi, nonostante la secolarizzazione e la laicizzazione, spesso ostentate, della ricerca e il superamento dei metodi esegetici tradizionali: come spesso accade, questa continuità si manifesta nel permanere di elementi apparentemente neutri, ma in realtà permeati di ideologia "invisibile", come gli apprezzamenti sulla mancanza di organicità e l'apparente "caoticità" del testo coranico. C'è un filo rosso che lega la definizione del contenuto del Corano come "miscella et farrago innumerarum rerum" da parte dell'autore della più importante traduzione seicentesca del Corano in latino, Lodovico Marracci, e il "guazzabuglio", come appare a Francesco Gabrieli la storia coranica di Mosè nella sua introduzione alla letteratura araba².

Alle radici del rapporto fra cultura europea e testi arabi c'è anche l'applicazione all'arabo della stampa a caratteri mobili: i primi testi arabi vengono stampati in Italia nel secolo XVI, e la selezione include il Corano (stampato a Venezia nel 1537) (Nuovo, 1987), oltre a testi importanti per la cultura scientifica, a partire dal testo arabo del Canone di Avicenna, stampato presso la Tipografia Medicea nel 1593 (Nasser, Tibi, & Savage-Smith, 2009). Notoriamente, l'attività di stampa di testi arabi in Italia,

¹ Sul concetto di *dār al-Islām*, letteralmente 'casa dell'Islam', opposta nella concettualizzazione islamica delle relazioni internazionali alla *dār al-ḥarb* 'casa [dove è lecita] la guerra', cfr. i saggi raccolti in (Calasso & Lancioni, 2017)

² La citazione di Marracci, con discussione, è in (Bausani, 1980, 163); la definizione di Gabrieli è in (Gabrieli, 1967, 80–81). Il problema si presenta, più generalmente, per le valutazioni dello stile letterario dei testi sacri in lingue semitiche, a partire dall'Antico Testamento. La necessità di una metodologia di analisi appropriata per questi testi e non derivata dalla retorica classica è stata introdotta e difesa dalla scuola della "retorica semitica" fondata da Roland Meynet (Meynet, 2007) e applicata allo studio del testo coranico da Michel Cuypers (Cuypers, 2007, 2014).

e poi in Europa, precede di secoli l'arrivo della stampa nel mondo arabo, una prima volta, e temporaneamente, al seguito delle truppe francesi della spedizione napoleonica in Egitto (1798) e poi stabilmente con l'istituzione della *Maṭba 'a amīriyya* 'stamperia emirale' nel sobborgo cairota di Būlāq (1830).

Questo rapporto precoce con la stampa di testi arabi sacri o di altissima erudizione non sarà senza conseguenze nella scelta dei programmi di insegnamento della lingua araba in Italia e in Europa.

Un terzo elemento ha a che fare più direttamente con quella che oggi definiremmo glottodidattica: la produzione di grammatiche e dizionari. Mentre i primissimi esempi di glossari bilingui sono concentrati su un uso pratico e sulla lingua parlata – tra cui il celeberrimo *Vocabulista*³, glossario bilingue arabo-spagnolo, con l'arabo trascritto in caratteri latini e sostanzialmente parlato, prodotto al crepuscolo di al-Andalus, l'Iberia araba. – a partire dall'età moderna si diffonde un altro tipo di strumento linguistico, caratterizzato da un notevole formalismo grammaticale e dall'attenzione esclusiva alla lingua classica.

Il tipo ideale di questa famiglia di grammatiche e dizionari è costituito dalle cosiddette grammatiche missionarie: strumenti di grande pregio e accuratezza formali, prodotte soprattutto nell'ambito della congregazione *De propaganda fide*, per lo più latino, con i novissimi caratteri arabi stampati con acribia (inclusi i diacritici vocalici, trascurati fin nelle grammatiche dalla tradizione linguistica araba) e in perfetto accordo con la norma classica⁴.

L'esempio più notevole di questa produzione è forse la *Grammatica arabica* del francescano Tommaso Obicini (1585-1632), traduzione latina di uno dei più celebri trattati scolastici della tradizione grammaticale araba, la *Aḡurrūmiyya* (che prende il nome dal suo autore, Ibn Aḡurrūm), con commento latino⁵. La grammatica, tuttora notevole, dimostra un notevole livello di comprensione della lettera del testo e del sistema teorico che lo sottende.

Il tipo ideale delle grammatiche orientate all'insegnamento storico-religioso implica una serie di scelte didattiche e linguistiche che lo contraddistinguono in modo marcato.

³ L'edizione originale del *Vocabulista* è (Alcalá, 1505); lo studio moderno fondamentale è (Corriente, 1988).

⁴ Sulle grammatiche gesuitiche, cfr. (Anzuini, 2014) e la mia presentazione al volume (Lancioni, 2014a).

⁵ (Obicini, 1631). La terminologia è studiata in (Troupeau, 1962).

In primo luogo, questo tipo di grammatiche dimostrano un interesse esclusivo per la lingua classica. Il tipo di testi studiati e le fonti grammaticali – la tradizione araba classica, che si basa su un corpus costituito da fonti linguisticamente analoghe (essenzialmente Corano e poesia preislamica) – implicano di necessità questa scelta.

La limitazione all'arabo classico implica l'estrema marginalità dell'arabo parlato. Mentre esempi più antichi, come il *Vocabulista*, includono necessariamente aspetti della lingua parlata, se non altro per la rappresentazione delle parole arabe in trascrizione, questo periodo si concentra sui testi scritti di stile elevato, e ignora la realtà linguistica arabofona contemporanea.

Di conseguenza, questa famiglia di testi affronta lo studio della lingua da un punto di vista meramente normativo e non descrittivo. Questa scelta è abbastanza specifica delle grammatiche arabe, perché in altri ambiti – in particolare nel caso delle lingue amerindiane – le grammatiche gesuitiche hanno invece dimostrato un grande interesse descrittivo, che all'inizio del secolo XIX stimolerà l'interesse di Humboldt per la tipologia linguistica.

1.2. *Insegnamento «coloniale»*

Un cambiamento negli interessi dell'Europa nei confronti del mondo arabo avviene con il passaggio dalla tradizione medievale, sostanzialmente mantenuta nell'Età moderna, del rapporto con l'altro religioso (e culturale) a un nuovo tipo di rapporto: il mondo arabo diventa uno dei principali obiettivi del colonialismo europeo, che approfitta della crisi, lenta e inesorabile, dell'Impero Ottomano, per stabilire basi commerciali e, a partire dall'invasione francese dell'Algeria, colonie o protettorati, con una presenza militare e politica dei paesi europei: soprattutto Francia e Regno Unito, ma anche Italia – con la guerra italo-turca e l'occupazione della Libia nel 1911, ma già di fatto con le precedenti colonizzazioni della Somalia e dell'Eritrea, ai margini del mondo arabo – e Spagna (parte del Marocco e Sahara Occidentale)⁶.

La data convenzionale per l'inizio dell'era contemporanea nel mondo arabo è data dalla breve, ma simbolicamente fondamentale, invasione napoleonica dell'Egitto (1798), ma di fatto è solo a partire dal 1830 circa che si manifesta questa evoluzione. Parallelamente, nel mondo arabo si Pa-

⁶ Una storia esemplare dei meccanismi coloniali fra Europa e mondo arabo (in questo caso, Egitto) è (Landes, 1990).

rallelamentemente, nel mondo arabo si sviluppa il movimento di rinnovamento culturale e politico conosciuto come Nahḍa ‘rinascita, risorgimento’.

In questo quadro muta radicalmente l’interesse per l’insegnamento dell’arabo. La conoscenza della lingua cessa di essere un obiettivo prevalentemente nell’ambito delle attività missionarie e della tradizionale polemica religiosa per acquisire uno scopo “civile”: formare funzionari coloniali e più in generale personale coinvolto nelle relazioni economiche, politiche o militari con il mondo arabo.

Questo mutato atteggiamento riguarda sia l’insegnamento nell’arabo nelle aree sottoposte a vario titolo al controllo politico e amministrativo di potenze europee – la più famosa grammatica araba in italiano di questo periodo, l’ottima e ancor oggi utilizzata *Grammatica teorico-pratica della lingua araba* di Laura Veccia Vaglieri (Veccia Vaglieri, 1941) era destinata agli studenti dei regi licei della Libia italiana – sia la formazione arabistica nelle università europee.

L’insegnamento dell’arabo nel periodo coloniale presenta due importanti differenze rispetto al periodo di prevalente interesse storico-religioso. In primo luogo, l’insegnamento si propone uno scopo prevalentemente pratico: l’obiettivo non è formare eruditi, ma di insegnare praticamente la lingua. L’aggettivo “teorico-pratico”, che troviamo nel titolo della grammatica della Veccia Vaglieri, può considerarsi emblematica di questo periodo.

D’altra parte, questo avvicinamento alla realtà comporta un parallelo abbassamento nella percezione europea del mondo arabo: da tradizionale rivale religioso e culturale, avversario ma percepito su un piano di parità, a oggetto di educazione, in stato di minorità collettiva, di necessità soggetto debole in un rapporto ormai nettamente asimmetrico.

Di conseguenza, le grammatiche coloniali danno poco spazio alla letteratura, e insegnano la lingua classica solo in quanto lingua scritta (che la Nahḍa pone a fondamento della propria identità culturale), prevalentemente pratica, con una soluzione di frasi e di esercizi che puntano a sviluppare una competenza linguistica volta a comunicare con gli indigeni, più che a leggerne la letteratura⁷.

Questo atteggiamento si manifesta in particolare in relazione alle varietà parlate, i cosiddetti dialetti arabi. Come vedremo in seguito (§ 2), la variazione linguistica è un elemento estremamente importante nella realtà

⁷ Lo studio della letteratura classica (molto meno di quella contemporanea) e dei testi storico-religiosi continua, e produce risultati estremamente importanti, ma è sostanzialmente assente dai manuali destinati al grande pubblico, che sono la via privilegiata per l’insegnamento dell’arabo in questo periodo.

linguistica arabofona; per motivi storico-culturali, la tradizione linguistica araba aveva considerato molto marginalmente le varietà parlate, concentrandosi esclusivamente sulla lingua scritta nella sua versione classica⁸.

L'interesse per la conoscenza pratica della lingua nel periodo coloniale produce una vera e propria rivoluzione in questo ambito: non solo lo studio dei dialetti viene affrontato, ma i manuali delle varietà di arabo parlato sono al centro di un genere editoriale di grande successo a partire dalla seconda metà dell'Ottocento. Non solo i dialetti di grandi centri urbani (il Cairo, Damasco, Tunisi, Baghdad), ma anche varietà minori sono descritte in trattati linguistici e offerte all'apprendimento del pubblico in manuali pratici.

Questi manuali e questi trattati condividono una serie di tratti caratteristici che li contraddistinguono e marcano una netta cesura con la tradizione grammaticale araba e il modello di grammatiche prodotte nel periodo storico-religioso. In primo luogo, i manuali di arabo parlato si proponevano un obiettivo primariamente descrittivo: insegnare agli apprendenti non arabofoni la lingua effettivamente parlata in una determinata area del mondo arabo, senza nessuna considerazione per le norme prescrittive.

Un corollario di questa scelta è l'uso universale dei caratteri latini, con diacritici o altre convenzioni grafiche decise unilateralmente dagli autori, per rappresentare i dialetti arabi. Questa decisione, che può sembrare naturale (e tale sembrava senza dubbio ai dialettologi dell'epoca), ha avuto conseguenze durature non del tutto innocue: praticamente tutti i manuali di arabo parlato fino ai giorni nostri sono in caratteri latini, mentre gli arabi li scrivono prevalentemente in caratteri arabi non vocalizzati o (più raramente) usando i caratteri latini con convenzioni sorte dal basso, diverse da quelle adottate dai dialettologi.

Questo ha provocato due conseguenze negative: una sostanziale assenza di comunicazioni fra i parlanti e chi descrive le loro varietà parlate (per vari motivi, gli studiosi dei paesi arabi si sono sostanzialmente astenuti dall'occuparsi di dialetti) e la percezione che arabo standard e dialetti siano

⁸ Di fatto, quando la tradizione linguistica classica si occupa di "dialetti" (*luġāt*) si riferisce unicamente alle varietà dialettali dell'arabo preislamico, rappresentate in vario modo nella poesia classica e in altri testi canonici. Per tutto il Medioevo e l'età moderna ci si occupa dei dialetti vivi solo occasionalmente e normativamente, in particolare nel genere trattatistico del *laḥn al-ʿamma* 'errori del volgo', che cita forme dialettali per stigmatizzarle a favore delle forme classiche, corrette. Su un esempio di trattato di *laḥn al-ʿamma* dedicato al dialetto arabo di Sicilia, il *Tatqīf al-lisān* 'correzione della lingua' di Ibn Makki al-Siqilli, cfr. (Agius, 2016).

due livelli linguistici sostanzialmente incompatibili tra loro – una conseguenza indiretta dell'uso di convenzioni grafiche totalmente diverse⁹.

Nonostante i molti punti critici, l'insegnamento "coloniale" dell'arabo ha avuto un'importante conseguenza positiva: la democratizzazione dello studio di una lingua in precedenza riservata a un piccolo gruppo di eruditi e a gruppi socioculturali molto limitati. È a partire da questo periodo che l'arabo entra stabilmente nel curriculum di insegnamento dei sistemi universitari europei e, assai più limitatamente, nei sistemi scolastici.

1.3. *L'arabo come lingua di comunicazione*

Una caratteristica della visione coloniale dello studio del mondo arabo è un marcato paternalismo: lo studioso europeo (o più generalmente occidentale) si sente in diritto di occuparsi della cultura araba senza interpellare gli interessati: nel caso della lingua, si sente paradossalmente in grado di insegnarla, per così dire, ai parlanti nativi¹⁰.

Una delle conseguenze della decolonizzazione e dello sviluppo di una coscienza nazionale araba sfociata nella proclamazione di stati nazionali indipendenti (o nell'annullamento degli accordi che rendevano tale indipendenza limitata, come nel caso dell'Egitto) e nella fondazione della Lega Araba è stato l'apertura degli ambiti della ricerca agli studiosi autoctoni.

Questo aspetto, unitamente al ruolo accresciuto che i paesi arabi hanno giocato a livello di istituzioni internazionali – testimoniato dall'adozione dell'arabo come una delle sei lingue ufficiali dell'ONU e delle altre organizzazioni collegate – ha accentuato il ruolo dell'arabo come lingua di comunicazione.

⁹ Il ruolo delle diverse convenzioni grafiche sulla percezione dell'identità linguistica non è stata ben investigata, ma è evidente: i parlanti di due lingue molto simili, al punto da poter essere considerate varianti della stessa lingua, come l'hindi e l'urdu percepiscono una differenza accresciuta dall'uso di diversi sistemi grafici (rispettivamente il devanagari e una variante dell'alfabeto arabo-persiano). Lo stesso avviene, e sta avvenendo sempre più, nel caso del serbo-croato, per il quale si trovano ormai in circolazione una serie di denominazioni alternative e "nazionali" (serbo, croato, bosniaco), in parte giustificate da diverse convenzioni grafiche – l'uso dell'alfabeto cirillico o dell'alfabeto latino – oltre che da diverse convenzioni culturali (legate alla prevalenza di, rispettivamente, ortodossia, cattolicesimo e Islam fra i parlanti delle diverse aree).

¹⁰ Un aneddoto riportato da Francesco Gabrieli riferisce che Bernard Lewis, alla domanda del motivo per cui non ci fossero studiosi arabi ai convegni di arabistica avrebbe risposto che ai congressi di ittiologia non si sogliono invitare i pesci.

Questa nuova visione, più politicamente corretta, della lingua araba e del suo rapporto con le culture europee e occidentali, ha portato a una serie di cambiamenti nel modo in cui le grammatiche contemporanee presentano la lingua agli apprendenti e ne organizzano l'apprendimento.

Sintetizzando (e semplificando molto), si può riassumere l'atteggiamento contemporaneo verso l'insegnamento dell'arabo in una frase: insegnare l'arabo come si insegnerebbe qualsiasi altra lingua. In altre parole, il desiderio delle grammatiche comunicative dell'arabo è di fornire ai discendenti lo stesso tipo di conoscenze linguistiche, con lo stesso tipo di strumenti, applicati allo stesso tipo di testi che sarebbero usati per l'apprendimento dell'inglese, del francese, o di un'altra lingua parlata.

Questo approccio ha indubbiamente una serie di dati positivi: gli apprendenti hanno strumenti di apprendimento relativamente moderni, applicati a testi che presentano un lessico contemporaneo: questo rende senza dubbio meno grave il blocco iniziale che lo studio di una lingua complessa e mediamente distante dalle abitudini linguistiche e culturali degli apprendenti dei paesi occidentali comporta.

D'altronde, l'applicazione – spesso abbastanza pedissequa – dei metodi glottodidattici abituali per le lingue europee non è di per sé garanzia di efficacia didattica: al contrario, una serie di semplificazioni non rendono giustizia alla complessità della realtà linguistica arabofona (e in realtà non rendono giustizia neppure alla complessità delle lingue occidentali che vengono proposte ai discendenti).

La prima semplificazione è che si possa insegnare una lingua come se questa fosse un sistema totalmente unitario: questa semplificazione è eccessiva anche per lingue relativamente standardizzate come l'inglese (come sperimentano tutti gli apprendenti al primo contatto reale con il mondo anglofono), ma è particolarmente dannosa nel caso di sistemi linguistici complessi come quello arabofono.

Nel caso dell'arabo, a una lingua scritta estremamente standardizzata (pur con preferenze sintattiche e lessicali che fanno parlare alcuni studiosi, in modo a mio avviso eccessivo, di “dialetti dell'arabo scritto”¹¹), si accompagna una realtà dell'oralità molto complessa e frammentata. Convincere gli apprendenti che stanno apprendendo “l'arabo”, rimuovendo totalmente questa complessità, non è un'operazione intellettualmente onesta (come non lo è, peraltro, neppure nel caso di altre lingue).

Il risultato è che viene proposta agli apprendenti una lingua parzialmente artificiale, che evita le rigidità dell'arabo classico (che non sarebbe

¹¹ È questa, in particolare, la posizione di David Wilmsen (Wilmsen, 2010).

abbastanza “moderno”) ma che insegna al tempo stesso a esprimersi in arabo standard in contesti in cui non sarebbe naturale farlo (come avviene nella maggior parte degli usi quotidiani della lingua).

Il paradosso è che molti di questi manuali privilegiano un approccio funzionale all'apprendimento del linguaggio: ma molte delle forme linguistiche che vengono fatte corrispondere alle funzioni comunicative sono inevitabilmente artificiali, perché in un contesto reale sarebbero sostituite da forme miste o dialettali.

Questa scelta “mediana” ha conseguenze rilevanti anche nella scelta dei testi: di fatto, le grammatiche contemporanee mostrano una sorta di feticismo del testo giornalistico, che rappresenta il tipo ideale di testo scritto che non richiede di affrontare oltre un certo limite le complessità morfologiche e sintattiche della lingua, lasciando da parte le differenze diatopiche e diastratiche che affiorerebbero in altre tipologie testuali.

2. L'insegnamento dell'arabo: concettualizzazione della variazione

Il punto centrale nell'insegnamento dell'arabo è la concettualizzazione della variazione linguistica: finché questo aspetto viene rimosso – come avviene, implicitamente o esplicitamente, nella preparazione di molti contributi didattici – non è possibile mettere a punto strumenti didattici efficaci e realistici.

Le grammatiche tradizionali hanno evitato di affrontare questo problema limitando il proprio ambito di applicazione alla lingua scritta, e in particolare ai testi che rispettano i precetti normativi fissati dalla tradizione grammaticale¹².

Un approccio comunicativo o funzionale all'insegnamento dell'arabo non può, ovviamente, limitarsi ai testi scritti di determinate tipologie. Di conseguenza, è necessario affrontare la complessità della variazione linguistica e decidere strategie credibili di presentazione del materiale didattico.

La variazione può essere concettualizzata secondo due modelli essenzialmente distinte: il modello diglossico e il modello dell'arabo come sistema.

¹² Anche nel periodo medievale la norma grammaticale non è, ovviamente, sempre seguita dai testi reali. Negli ultimi anni, soprattutto a partire dagli studi sull'uso linguistico di comunità minoritarie, a partire dal giudeo-arabo (Blau, 1981). Il testo di riferimento per la tradizione grammaticale è (Bohas, Guillaume, & Kouloughli, 2006).

2.1. *Il modello diglossico*

Il modello diglossico è stato implicitamente presente negli studi dialettologici fin dall'Ottocento, ma la sua concettualizzazione risale a Charles Ferguson (Ferguson, 1959). Secondo questo modello, in determinati contesti linguistici si presentano due varietà della stessa lingua, una varietà alta, tipica della lingua scritta e dei contesti formali, e una varietà bassa, tipica della lingua orale e dei contesti informali.

Nell'uso corrente della lingua, la varietà alta e la varietà bassa si alternano e si mescolano secondo strategie complesse, che hanno a che fare con la sociolinguistica e la pragmatica linguistica più che con l'analisi delle strutture linguistiche in quanto tale.

Nel caso dell'arabo, la varietà alta è unitaria (l'arabo classico), la varietà bassa multiforme (i vari dialetti). Nel mezzo ci sono una serie di varietà intermedie che presentano diverse mescolanze di tratti standard e dialettali. La concettualizzazione diglossica è presentata nella Fig. 1:

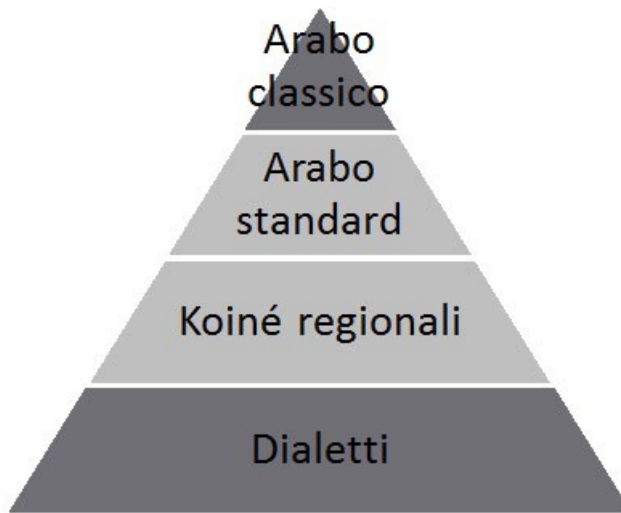


Fig. 1. il modello diglossico

Il modello della diglossia è molto attraente da un punto di vista teorico, perché permette al linguista di definire due varietà "pure", con caratteristiche molto nette, spostando altrove la questione delle forme concrete che si trovano nei testi (scritti od orali) reali. Di fatto, in questo modo la descrizione della lingua continua a muoversi nel solco della tradizione, con

grammatiche della lingua classica (o della lingua standard) o dei dialetti, senza preoccuparsi di definire strutture linguistiche che diano conto del modo in cui la lingua si manifesta concretamente.

Il principale punto debole del modello diglossico dal punto di vista teorico sta nella difficoltà di stabilire come due sistemi linguistici diversi si combinino o interagiscono. Come abbiamo detto, il problema – invece di essere analizzato dal punto di vista strutturale – è spostato a decisioni sul piano sociolinguistico o pragmatico. Le etichette abitualmente usate negli studi sulla diglossia – *code-switching* o *code-mixing* – sono suggestive, ma si limitano a dare un'apparenza formale alla mera constatazione descrittiva che due sistemi si alternino o si mescolino, senza riuscire a trovare davvero una logica dell'alternanza¹³.

Un altro problema importante, e raramente sollevato in letteratura, è legato al fatto che – se si fa astrazione di questioni di realizzazione fonetica – un'amplessima porzione dei lessemi e delle forme sono comuni all'arabo standard e all'arabo dialettale. Quando l'arabo è trascritto in caratteri arabi senza diacritici vocalici (il modo corrente in cui non solo l'arabo standard, ma anche l'arabo dialettale è reso dai parlanti) solo una minoranza di forme sono etichettabili come inequivocabilmente classiche o parlate.

Anche in questo caso, la percezione della diglossia è accentuata dall'habitus mentale presso i dialettologi di considerare l'arabo parlato nella sua forma trascritta fonematicamente in caratteri latini: una prassi raramente applicata in altri ambiti linguistici – in una lingua dalla grafia totalmente indipendente dalla realizzazione fonetica come l'inglese anche gli studi di sociolinguistica si basano normalmente sulla grafia ordinaria e non fanno ricorso a una trascrizione fonetica¹⁴.

Il modello dell'arabo come sistema

Un modello alternativo interpreta invece la realtà linguistica arabofona come un sistema che include al suo interno la variazione. L'arabo si comporterebbe quindi in modo comparabile ad altre lingue che – come tutte le lingue umane – non sono monolitiche, ma ammettono un certo ambito di

¹³ Significativamente, uno dei più importanti studi recenti su testi arabi misti in prospettiva diglossica, la versione pubblicata della tesi di dottorato di Gunvor Mejdell (Mejdell, 2006), colloca i fenomeni descritti “somewhere between order and chaos”.

¹⁴ Un intero capitolo di (Mejdell, 2006, 90–174) si basa sull'identificazione dei complementatori come forme standard o dialettali egiziane: si tratta, rispettivamente, delle forme *'anna/'inna* e *'inn*. Dato che la vocale finale è spesso tralasciata nella realizzazione dell'arabo standard, la distinzione è estremamente sottile, e talvolta francamente arbitraria.

variazione in un sistema unitario. Da questo punto di vista, per esempio, nessuno obietta al fatto che inglese americano e inglese britannico siano trattati come un unico sistema linguistico, a prescindere dalle differenze lessicali, morfologiche e sintattiche che presentano¹⁵.

In questo quadro, una grammatica e un lessico ideali dell'arabo includerebbero un'ampia sezione comune – eventualmente con regole fonologiche che spieghino le diverse realizzazione fonetiche delle stesse forme, come una grammatica inglese potrebbe spiegare in quali contesti la *t* debba realizzarsi come /r/, per il fenomeno conosciuto come *flapping*, in varietà di inglese americano – e una serie di forme marcate come standard o dialettali (eventualmente comuni a più varietà o specifiche). Nonostante la complessità del compito, è perfettamente possibile gestire tutto questo in un modello di grammatica formale lessicalizzata¹⁶.

Il modello dell'arabo come sistema è raffigurato in Fig. 2:

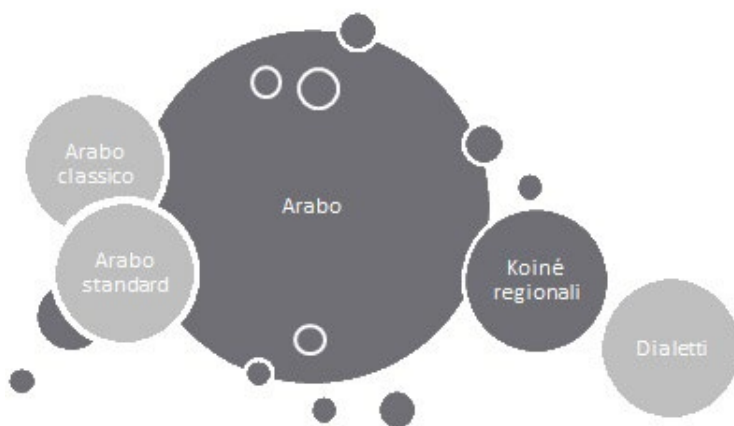


Fig. 2. il modello dell'arabo come sistema

¹⁵ Significativamente, anche gli studi linguistici basati sullo studio di *corpora*, che per loro natura dovrebbero dare il massimo spazio alla variazione, trattano l'inglese come un sistema unitario: è questa la scelta dell'esempio più noto di grammatica inglese basata su *corpora*, quella curata da Douglas Biber e collaboratori per la Longman (Biber, Johansson, Leech, Conrad, & Finegan, 1999).

¹⁶ Ho proposto un esempio di questo tipo di analisi in un quadro di grammatica categoriale in (Lancioni, 2014b).

Questo modello presenta una serie di vantaggi rispetto al modello diglossico: in particolare, consente di trattare la variazione all'interno di un unico sistema linguistico, dando conto al discente di che cosa è comune e che cosa caratterizza le singole varietà. Naturalmente, il passaggio dal piano descrittivo al piano didattico è tutt'altro che immediato – come per qualsiasi lingua – e comporta necessariamente una serie di scelte in merito a quali ambiti di variazione presentare al discente e in che ordine.

Quale che sia il modello di riferimento, la presentazione all'apprendente di forme appartenenti a diversi livelli sociolinguistici comporta una serie di difficoltà e di rischi di interferenza che devono essere affrontati e collocati nell'ambito del percorso di apprendimento.

3. *L'insegnamento dell'arabo: modelli didattici*

I modelli didattici per l'insegnamento dell'arabo possono essere molti: anche in questo caso ci limiteremo a dei tipi ideali che rappresentano scelte “pure”. Diverse mescolanze di questi tipi sono possibili e sono in realtà applicate nella concreta attività di insegnamento.

I modelli sono identificati rispettivamente come “modello tradizionale” e – in base alle istituzioni universitarie che li hanno creati e/o applicati – “modello Amsterdam”, “modello Gerusalemme/FSI” e “modello Roma Tre”.

3.1. *Modello tradizionale*

Il modello tradizionale, così definito perché abituale nella prassi di insegnamento delle università europee, e in particolare italiane, si basa sull'insegnamento dell'arabo classico/arabo standard (la distinzione è spesso abbastanza vaga) nella fase iniziale della formazione. L'accento è messo in particolare sulla competenza nella produzione scritta, anche se è possibile includere competenze di produzione e ricezione orali restando all'interno del modello – è quel che di fatto avviene in varie versioni “moderne” o adattate agli standard europei di certificazione.

Nelle università in cui questo è possibile (per disponibilità di personale e risorse), a partire dal secondo anno si introduce l'insegnamento di un dialetto arabo, spesso scelto arbitrariamente in base alla varietà parlata dal collaboratore linguistico madrelingua incaricato della parte pratica del corso.

In questo modello, la divisione del lavoro è essenzialmente basata sul modello tradizionale di diglossia: lo studente apprende in primo luogo la varietà alta – considerata più utile perché sostanzialmente comune all’insieme del mondo arabo e perché largamente prevalente nello scritto e nelle forme di parlato scritto, – cui affianca una singola varietà bassa, il più delle volte studiandola come varietà distinta, e non contrastivamente¹⁷.

3.2. *Modello Amsterdam*

Il modello opposto, che potremmo definire “antitradizionale”, è applicato da alcuni anni all’Università di Amsterdam. Introdotto da Manfred Woidich (Woidich, 2007), questo modello si propone di insegnare “colloquial first”: di partire, cioè, da un dialetto – nel caso specifico, l’egiziano, – limitandosi per un periodo iniziale alla sola competenza orale, e introducendo l’arabo standard in una fase successiva.

La logica di questo modello è di riprodurre nell’apprendimento degli apprendenti adulti il processo di acquisizione del linguaggio: gli arabofoni sono parlanti nativi di una varietà dialettale e apprendono l’arabo standard successivamente, in particolare nel corso del processo di scolarizzazione.

Nonostante la sua attrattività, questo modello ha una serie di aspetti opinabili che ne spiegano in parte la ridotta diffusione al di fuori dell’università in cui è stato sperimentato. In primo luogo, molti studenti di arabo a livello universitario richiedono di acquisire capacità di comprensione e produzione dell’arabo scritto a un livello elevato, anche per utilizzarle nell’ambito di studi non esclusivamente linguistici; iniziare l’apprendimento della lingua standard in un secondo momento riduce questa possibilità (soprattutto nell’ipotesi, ormai prevalente in Europa, di un insegnamento articolato su tre anni).

Questa esigenza è spesso condivisa dalle discipline non linguistiche: uno studente che apprenda l’arabo come strumento per la comprensione di testi nell’ambito di studi giuridici, economici o politologici si trovereb-

¹⁷ L’opportunità di uno studio contrastivo delle varietà parlate rispetto all’arabo standard o rispetto ad altre varietà parlate è spesso tralasciata nella formazione arabistica, probabilmente come riflesso della tendenza a trattare ogni dialetto arabo come una varietà linguistica a se stante. Questo atteggiamento è molto discutibile, perché l’apprendente si trova a dover riapprendere forme identiche o molto simili, dovendo razionalizzare per suo conto che cosa sia diverso rispetto alle conoscenze già acquisite. Gli esempi di descrizione contrastiva sono abbastanza rari: un esempio molto interessante, che descrive l’arabo egiziano (caiota) contrastivamente rispetto all’arabo standard, è (Gadalla, 2000).

be a non poter affrontare testi prima di una fase relativamente avanzata della sua formazione.

Un altro aspetto discutibile è legato alla scelta del dialetto: dato che le varietà dialettali sono molte e la varietà standard è unica, apprendere lo standard fin dall'inizio dà migliori possibilità di acquisire competenze spendibili al di fuori dello studio o del lavoro orientati verso un singolo paese arabo (e questo è vero anche nel caso di una varietà molto diffusa, come l'arabo egiziano).

Più in generale, questo modello è paradossalmente datato dal punto di vista dei presupposti sociolinguistici e ideologici su cui si basa. Da un lato, non è più totalmente vero che l'arabo standard sia una lingua appresa nel processo di scolarizzazione: come già osservava Beeston all'inizio degli anni '70, la diffusione dei mezzi di comunicazione di massa ha reso l'arabo classico/standard accessibile a un numero di parlanti enormemente più ampio di quanto non sia avvenuto in nessuna fase precedente della storia linguistica dell'arabo.

Questo è ancor più vero negli ultimi anni, con la diffusione delle catene televisive satellitari, che fanno un uso prevalente dell'arabo standard. A completamento del quadro sociolinguistico, va ricordato che anche i cartoni animati sono doppiati quasi esclusivamente in arabo standard: è dunque verosimile che l'esposizione alla varietà alta sia molto precoce nel processo di acquisizione, più o meno come avviene per tutte le lingue (a prescindere da quanto i genitori utilizzino l'arabo standard nel comunicare con i figli).

Infine, l'ipotesi di tenere l'arabo scritto lontano dagli studenti per un periodo più o meno lungo riflette paradossalmente – a prescindere dalle intenzioni degli ideatori del modello – una mentalità di tipo coloniale: in nessun altro caso per una lingua di cultura (e l'arabo è una delle grandi lingue di cultura dell'umanità) sarebbe pensabile proporre a livello universitario un periodo di uso della pura lingua parlata, introducendo la lingua scritta solo in un secondo momento.

3.3. *Modello Gerusalemme/FSI*

Il terzo tipo ideale evita le aporie del modello tradizionale (troppo incentrato sull'arabo standard) e del modello Amsterdam (troppo incentrato sull'arabo parlato), presentando fin dall'inizio due varietà. In questo modo, l'apprendente è educato alla variazione con un'esposizione precoce alla realtà diglossica del mondo arabofono.

Di questo modello esistono due sottotipi in funzione della varietà di arabo parlato che viene sottoposta ai discenti: uno specifico dialetto nel primo caso, una varietà parlata panaraba nel secondo.

Il primo sottotipo è impiegato nell'insegnamento dell'arabo presso l'Università Ebraica di Gerusalemme: rivolto in primo luogo a studenti israeliani non arabofoni, l'insegnamento prevede lo studio contemporaneo dell'arabo standard (al mattino) e del dialetto palestinese (al pomeriggio). In questo caso specifico – e contrariamente a quel che succede nelle università europee – è logico supporre che la particolare situazione linguistica dello stato di Israele renda l'apprendimento di un particolare dialetto, quello palestinese, una scelta logica praticamente per tutti i discenti.

Il secondo sottotipo è stato sviluppato programmaticamente al Foreign Service Institute della Georgetown University. Questa istituzione, votata alla formazione linguistica del personale del Dipartimento di Stato statunitense destinato a sedi straniere (in primo luogo, diplomatici e militari), ha dovuto affrontare il problema di fornire competenze generalmente utilizzabili per l'insieme del mondo arabo, in modo da rendere gli apprendenti relativamente autonomi rispetto all'effettiva destinazione di servizio – è molto improbabile che, per esempio, la carriera diplomatica si svolga interamente in un singolo paese, mentre è molto più verosimile che un diplomatico sia inviato in diversi paesi arabi nel corso della sua carriera.

A questo scopo, un gruppo di linguisti, ispirati dagli studi di Charles Ferguson e guidati da Karen Ryding, hanno messo a punto un modello di arabo interdialezzale definito Formal Spoken Arabic: un'idealizzazione, parzialmente artificiale per ammissione degli stessi ideatori del modello, del processo spontaneo di slittamento su forme di koinè interdialezzale che si verifica quando arabofoni di diversa area dialettale si trovano a parlare fra loro.

Il Formal Spoken Arabic seleziona arbitrariamente (ma razionalmente) una serie di tratti parlati comuni alle principali varietà dialettali, formando una sorta di "arabo parlato mediano" sostanzialmente ispirato alle varietà usate nei mezzi di comunicazione panarabi quando non si utilizza l'arabo standard¹⁸.

Questo modello è, nei suoi due sottotipi, molto attraente, soprattutto nel suo equilibrio fra lingua scritta e una varietà parlata (dialettale o panaraba). I suoi limiti – a parte la difficoltà di definire una varietà parlata formale nel caso del Foreign Service Institute – sono nel livello di interferenza

¹⁸ Il progetto è descritto in (Ryding, 1991); un libro di testo secondo queste linee è (Ryding & Mehall, 2005).

che si produce nel presentare simultaneamente forme vicine, ma distinte, e nella conseguente probabilità di introdurre errori in entrambe le varietà.

3.4. *Modello Roma Tre*

Un modello misto, che si ispira sia al modello tradizionale, sia al modello Gerusalemme/FSI, è stato sperimentato da qualche anno all'Università Roma Tre. L'idea di base è di evitare eccessive interferenze, presentando gradualmente forme parlate nella misura in cui si presentano nei testi informali – le forme che si sarebbero definite di parlato scritto nei testi classici di sociolinguistica, oggi sempre più diffuse come forme scritte informali nelle reti sociali.

Gli apprendenti sono formati inizialmente in arabo standard, sia a livello scritto sia parlato, con una consapevole introduzione dei tratti prevalenti nel parlato, anche formale, a partire dalla mancata realizzazione delle vocali brevi finali. Appena le competenze linguistiche di base sono consolidate, gli studenti sono introdotti a forme di arabo parlato che si trovano in testi scritti, dapprima solo a livello di “decifrazione” (quindi di sola competenza ricettiva), poi gradualmente a livello produttivo.

In questo modo, gli apprendenti sviluppano gradualmente una capacità ricettiva più ampia della loro capacità produttiva, riproducendo la classica asimmetria dei parlanti nativi (che sono in grado di comprendere testi, scritti e orali, che non sarebbero necessariamente in grado di produrre).

L'introduzione top-down di elementi informali e parlati permette di accrescere le competenze degli apprendenti, educandoli alla variazione, senza generare eccessivi livelli di interferenza. Anche se il modello sembra eccessivamente orientato verso la lingua scritta, il risultato è paradossalmente molto vicino a quello che si realizza nel caso dell'apprendimento delle lingue occidentali: a un apprendente inglese non si chiede di padroneggiare lo slang o il *cockney* (se non a un livello molto elevato di competenza), ma di essere in grado di comprendere un inglese parlato ragionevolmente mediano e di una produzione orale non eccessivamente rigida.

4. *Conclusioni*

Queste riflessioni sono propedeutiche alle questioni della didattica e della certificazione che sono affrontate in vari contributi in questo volume. Al di là del loro carattere schematico e provvisorio, il loro intento è evidenziare

alcune delle questioni teoriche, ideologiche ed empiriche che è necessario affrontare prima di poter fissare un modello di certificazione realistico e ragionevole.

La prassi di applicare acriticamente un modello di insegnamento e, ancor più logicamente, di certificazione messo a punto per le lingue occidentali all'arabo è destinata a produrre risultati insoddisfacenti.

È il caso, ad esempio, dell'unica certificazione internazionale attualmente riconosciuta per l'arabo, vale a dire il test NATO JFLT (Joint Forces Language Test). Questo test – nel comprensibile desiderio di uniformità attraverso i diversi ambiti linguistici – applica all'arabo un modello, sostanzialmente funzionante per l'inglese e per le altre lingue occidentali, che minimizza la variazione e richiede la verifica delle competenze nell'ambito del solo arabo standard: una scelta che nel caso dell'arabo non può che creare una formazione linguistica parziale e insufficiente a molti scopi pratici, in particolare nell'ambito militare in cui il test è stato pensato e messo a punto.

D'altra parte, l'esperienza dimostra che i modelli di insegnamento dell'arabo hanno tutti, inevitabilmente, punti di forza e di debolezza, e che non esiste un modello universalmente valido e ottimale per tutte le situazioni. È necessario inevitabilmente operare una scelta che sia in grado di massimizzare i vantaggi e minimizzare i problemi *per l'ambito che si individua come prevalente*. Una soluzione universale non può evidentemente esistere.

BIBLIOGRAFIA

- AGIUS. (2016). *Siculo arabic*. Place of publication not identified: Routledge.
- ALCALÁ, P. DE. (1505). *Vocabulista arauigo en letra castellana*. Granada: Juan Varela.
- ANZUINI, C. A. (2014). *Lo studio della lingua araba in Italia nei secoli XVI e XVII*.
- BAUSANI, A. (1980). *L'Islam*. Milano: Garzanti.
- BIBER, D., JOHANSSON, S., LEECH, G., CONRAD, S., & FINEGAN, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Longman.
- BLAU, J. (1981). *The emergence and linguistic background of Judaeo-Arabic: a study of the origins of Middle Arabic* (2nd ed). Jerusalem: Ben-Zvi Institute for the Study of Jewish Communities in the East.
- BOHAS, G., GUILLAUME, J.-P., & KOULOUGHLI, D. E. (2006). *The Arabic linguistic tradition*. Washington, D.C: Georgetown University Press.
- CALASSO, G., & LANCIONI, G. (A c. di). (2017). *Dār al-Islām – Dār al-ḥarb: territories, people, identities*. Leiden ; Boston: Brill.
- CORRIENTE, F. (1988). *El léxico árabe andalusi según P. de Alcalá: ordenado por raíces, corregido, anotado y fonémicamente interpretado*. Madrid.
- CUYPERS, M. (2007). *Le festin: une lecture de la sourate al-Mâ'ida*. Paris: Lethielleux.
- CUYPERS, M. (2014). *Une apocalypse coranique: une lecture des trente-trois dernières sourates du Coran*. Pendé (France): Éditions J. Gabalda et Cie.
- FERGUSON, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325–340.
- GABRIELI, F. (1967). *La letteratura araba* (Nuova ed. aggiornata). Firenze : Milano: Sansoni ; Accademia.
- GADALLA, H. A. H. (2000). *Comparative morphology of standard and Egyptian Arabic*. Muenchen: Lincom Europa.
- LANCIONI, G. (2014a). Presentazione. In C. A. Anzuini, *Lo studio della lingua araba in Italia nei secoli XVI e XVII* (vii–x).
- LANCIONI, G. (2014b). VS/SV Order in Spoken Arabic: A Categorical Grammar Account. In O. Durand, A. D. Langone, & G. Mion (A c. Di), *Alf lahğa wa lahğa: proceedings of the 9th Aida Conference* (225–236). Wien: Lit.
- LANDES, D. S. (1990). *Banchieri e pascià: finanza internazionale e imperialismo economico*. Torino: Bollati Boringhieri.
- MEJDELL, G. (2006). *Mixed styles in spoken Arabic in Egypt: somewhere between order and chaos*. Leiden: Brill.
- MEYNET, R. (2007). *Traité de rhétorique biblique*. Paris: Lethielleux.

NASSER, M., TIBI, A., & SAVAGE-SMITH, E. (2009). Ibn Sina's *Canon of Medicine*: 11th century rules for assessing the effects of drugs. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 102(2), 78–80. <https://doi.org/10.1258/jrsm.2008.08ko40>

NUOVO, A. M. (1987). Il Corano arabo ritrovato (Venezia, Paganino e Alessandro Paganini, tra l'agosto 1537 e l'agosto 1538). *La Bibliofilia*, 89(3), 237–271.

OBICINI, T. (1631). *Grammatica Arabica ... Agrumia appellata. Cum versione Latina, ac dilucida expositione. Ad M.R.P.F. Thomae Obicini Noniensis, ... Ord. Minorum theologi, ac linguarum orientalium in Collegio S. petri Montis Aurei, de mandato Sacrae Congregationis Fidei propagandae, magistri*. Romae: typis Cas. Congregationis de Propag. Fide.

RYDING, K. C. (1991). Proficiency Despite Diglossia: A New Approach for Arabic. *The Modern Language Journal*, 75(2), 212–218. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05352.x>

RYDING, K. C., & MEHALL, D. J. (2005). *Formal spoken Arabic basic course with MP3 files* (2nd ed). Washington, D.C: Georgetown University Press.

TROUPEAU, G. (1962). Trois traductions latines de la Muqaddima d'Ibn Ibn Aġurrūm. In *Études d'orientalisme dédiées à la mémoire de Levi-Provençal* (Vol. 1, 359–365).

VECCIA VAGLIERI, L. (1941). *Grammatica teorico-pratica della lingua araba: Ristampa fotomeccanica con correzioni*. Istituto per l'Oriente. Recuperato da <https://books.google.it/books?id=UVoRnQEACAAJ>

WILMSEN, D. (2010). Dialects of Written Arabic: Syntactic differences in the treatment of object pronouns in Egyptian and Levantine newspapers. *Arabica*, 57(1), 99–128.

WOIDICH, M. (2007). Teaching Arabic at the Universiteit van Amsterdam: colloquial first. *Idioma*, 19, 75–95.